

FORMAÇÃO NA/PARA A PRÁTICA DOCENTE: COMUNIDADES DE PRÁTICA E DE LETRAMENTOS MÚLTIPLOS E SITUADOS

TRAINING IN/FOR TEACHING PRACTICE: COMMUNITIES OF PRACTICE AND OF MULTIPLE AND SITUATED LITERACIES

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros¹
 Doutora em Estudos Linguísticos
 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
 (evangelabrbarros.2@gmail.com)

RESUMO: Neste artigo, discute-se a formação para a docência por meio de comunidades de práticas no Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (Pibid). A pesquisa teve como objetivo mapear de que forma a interação próxima entre duas instâncias formadoras (universidades e escolas básicas) se reverteu em experiências e expedientes válidos para o aprimoramento do *background* (linguístico, didático, epistêmico *etc.*) dos participantes. Realizada em duas etapas (2015/2016, 2017/2019), explicita um perfil de graduando de cinco instituições de ensino superior mineiras. Neste texto, discute-se parte das respostas fornecidas por 884 licenciandos sobre estratégias de formação a que acederam neste Programa. A metodologia envolveu a resposta a questionário *on-line*, aplicado a todos os participantes, com 76 questões fechadas e uma discursiva; posteriormente, a realização de grupos focais, com adesão voluntária. Após apresentar um conjunto de resultados globais, mostra-se aqui um recorte em que se focalizam os referentes a 284 graduandos da PUC Minas, em suas relações com eventos de letramento e instâncias de formação. A conclusão é que a inserção no Programa contribui tanto para a formação pessoal (competências languageiras, criticidade, autoconfiança) quanto profissional (pela apropriação de saberes e práticas peculiares aos docentes).

Palavras-chave: Comunidades de práticas profissionais. Letramento situado. Formação docente.

ABSTRACT: In this paper, we discuss teaching training through communities of practices in the Institutional Program of Scholarships for Teaching Incentive (Pibid). The research aimed to map in which way the close interaction between two education institutes (universities and basic schools) turned into valid experiences and expedients for the improvement of the background (linguistic, didactic, epistemic, *etc.*) of the participants. Carried out in two stages (2015/2016, 2017/2019), it shows a profile of graduates from five higher education institutions of Minas Gerais. This text discusses part of the responses provided by 884 undergraduates about training strategies they have accessed in this Program. The methodology involved answering an online questionnaire, applied to all participants, with 76 closed questions and one discursive; later, focus groups were conducted, with voluntary adhesion. After presenting a set of global results, we show here a section in which we focus on those referring to 284 students of PUC Minas in their relations with literacy events and training instances. We conclude that being part of the Program contributes to both personal (language skills, critical thinking, self-confidence) and professional training (through the appropriation of knowledge and practices peculiar to teachers).

¹ Professora do Programa de Pós-graduação e do Departamento de Letras da PUC Minas. Titular da Coordenação Setorial de Publicações e Produções Acadêmicas da Pro-reitoria de Extensão. Editora gerente da Revista Conecte-se! da Proex PUC Minas. Editora da Revista do Instituto de Ciências Humanas da PUC, de Scripta e de Cadernos Cespuc de Pesquisa. Pós-doutoranda em Estudos do Texto e do Discurso (UFMG). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8094-2329>

Keywords: Professional practice communities. Situated literacy. Teacher training.

Introdução

Falar de formação de professores no / para o Brasil, hoje, implica abordar uma complexa conjuntura, teia de fatores que se inter cruzam e evidenciam uma gama de empecilhos e desafios não só para a preparação desse profissional, mas também para seu ingresso e permanência na carreira docente. O cenário político-econômico, apresenta diversos óbices, tanto no plano subjetivo (ausência de estímulos e sentimento de desvalorização social da profissão) quanto no objetivo (precariedade do ambiente de trabalho, em geral; perda de mínimas vantagens conquistadas nas últimas décadas, como bonificações por tempo de serviço, etc.). Tudo isso é responsável pela baixa procura pelas licenciaturas, o que impacta diretamente no trabalho dos que atuamos em cursos de formação desses profissionais.

O atual contexto pandêmico, com vasto contingente de docentes e discentes ainda atuando no regime letivo remoto (RLR) tensiona a ação do professor e também os resultados de suas estratégias metodológicas. Alguns desses impactos foram / são visíveis – como a dificuldade e a demora das redes públicas de se reorganizarem para continuidade do ano letivo de 2020, enquanto as particulares foram mais ágeis em migrar para as plataformas digitais, evidenciando acirradas desigualdades socioeconômicas, já crônicas, entre as clientelas de ambas. No entanto, há outras consequências sequer mensuráveis, quando se trata de educação: em termos de qualidade de ensino, como dimensionar os impactos, num período em que flexibilização (de prazos e cobranças) se fez mandatória? Em longo prazo, quais serão os efeitos do afastamento dos aprendizes da sala de aula física, do contato face a face e socialização com os docentes e colegas? A “presença” virtual nas plataformas disponíveis – *Teams, Canvas, Zoom, Meet* – em nada se compara à potencialidade dos contatos reais (mesmo com as mazelas desta modalidade, aqui reconhecidas).

Apesar de as modernas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) terem efeito na agilização de inúmeros processos, a hiperdigitalização da relação pedagógica, atualmente, torna-se fator adicional à desmotivação de muitos docentes e discentes; a ausência da interação direta, da possibilidade de inserção em

comunidades reais de prática e de formação constituem um agravante e fator de dispersão.²

Neste artigo, trago à luz dados parciais de uma pesquisa iniciada em 2015, com duas etapas de coleta de dados (2015/2017 e 2018/2019), ainda com desdobramentos analíticos sobre aspectos relevantes que integram a formação docente *na/pela* prática de diferentes ações languageiras e metodológicas, tomando como premissa a interação dialógica entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas, por meio de política pública iniciada em 2007, cujo ápice foi em 2012/2013, mas que se encontra declinante, atualmente: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Abrangendo 884 licenciandos, de diferentes cursos, oriundos de cinco IES mineiras (UFMG, PUC Minas, UNIFAL, UFSJ e UEMG), essa pesquisa³ ofereceu conjunto significativo de dados, muitos já divulgados, outros ainda em fase de análise e publicação. Das 76 perguntas objetivas e 1 aberta, trago aqui a discussão de cerca de vinte questões fechadas, em especial aquelas concernentes às modalidades de aprendizagem e formação para os licenciandos, por meio da constituição de comunidades de práticas⁴ (languageiras, didático-pedagógicas, tecnológicas, *etc.*), envolvendo as duas ambiências coformadoras, em interação.

Este artigo assim se organiza: feito esse preâmbulo, em que aludo a alguns aspectos da formação e da ação docentes, contemporaneamente, no Brasil, discuto algumas exigências da formação docente, a partir de diplomas legais (como a Base Nacional Docente, 2019; Base Nacional Comum Curricular, 2017) que tensionam a formação e o ingresso do profissional. Em seguida, trago dados referentes aos respondentes das cinco IES, mostrando práticas formativas comuns e distintas, nessas instituições, no bojo das ações do Pibid. Discuto dados sobre eventos e

² Em trabalho anterior (Barros, 2020), discuti alguns desses impactos, sob a ótica dos estudantes, a partir de sua participação em investigação baseada em questionários *on-line*, com questões abertas.

³ Pesquisa intitulada “Percurso formativo de estudantes participantes do PIBID em IES Mineiras: saberes, práticas e contextos de formação”, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Lorene dos Santos (fomentada pelo CNPQ/MEC/CAPES, processo nº 471784/2014-1). A pesquisa envolveu equipes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pontifícia Universidade Católica de MG (PUC Minas), Universidade Estadual de MG (UEMG), Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ) e Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Na 2ª etapa, período 2018/2020, a UNIFAL não participou.

⁴ Entende-se uma “comunidade de práticas” como um grupo de pessoas reunidas em torno de interesse(s) e/ou objetivo(s) comum(-ns), cujos membros aprofundam investigações e estudos, visando à aquisição de maior domínio teórico e/ou prático sobre esta temática. (WENGER, MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

práticas de letramentos de graduandos de uma dessas IES, a PUC Minas e, por fim, apresento breves considerações a título de fechamento.

Formação pela/para a prática docente

A avaliação da “qualidade da educação” é necessária e salutar para realimentar a prática. No entanto, especialmente dos anos 1980 para cá, intensificaram-se, sobre o professor, uma série de formas de cobrança a partir de parâmetros externos (avaliações sistêmicas externas – nacionais e internacionais, como o PISA – *Programme for International Student Assessment*, da OCDE –, criadoras de pressões a partir de “ranqueamentos de competitividade” – de Estados, escolas, profissionais e alunos, por meio dos resultados nesses exames). Tais cobranças mostram-se, contemporaneamente, como geradores de grande estresse e funcionam como um dos elementos reguladores da carreira docente, para permanência e progressão.

A dissociação entre conhecimentos disciplinares e pedagógicos, nos currículos dos cursos de formação de professores, faz com que estes tenham dificuldades em incorporar e articular o que é nuclear em sua área disciplinar (saberes epistemológicos, acadêmico-científicos, *etc.*) e o domínio de competências, saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos – os aspectos didático-metodológicos (como a transposição didática, o uso de tecnologias adaptadas às finalidades educativas, ou seja, esse *mix* de saberes que constituem requisito básico da profissão docente). Essa discrepância se salienta na voz de uma graduanda, quando afirma:

“Mas assim... a gente tem uma formação defasada mesmo em relação aos conteúdos. E outra coisa que eu acho assim péssimo do nosso currículo, a falta de preparo para necessidades especiais, creio que não seja só no meu curso, no meu inclusive eu acho que ainda seja um pouquinho melhor, porque nas outras Licenciaturas pelo o que eu sei, tem Libras *online*. Gente... Libras online né... Como assim? Eu acho que assim... isso não existe, é um posicionamento crítico que eu tenho, que assim... não tá certo isso gente. E assim... só Libras também... Você tá preparando o seu professor só para atender o aluno com deficiência auditiva? O aluno surdo? [...] Então assim... eu acho que isso não é coisa que a gente tem que aprender na universidade, mas a gente tá num momento que tá precisando aprender na universidade. A gente não chega aqui com alguns conceitos básicos, conceitos até éticos inclusive, então tem que estar aqui no currículo, então tem que ser ensinado em sala de aula, tem que ser ensinado não, tem que ser trabalhado, discutido, proposto em sala de aula para a gente ter essa formação diferenciada para saber. Porque a gente não vai receber os alunos... eu não acho que é o sonho, mas que

todo mundo quer ter os alunos assim, todo mundo ótimo, todo mundo com a mesma capacidade, com a mesma sexualidade, com a mesma cor... E se surgir um assunto entre os alunos ali, você não faz nem ideia de como você vai trabalhar esses alunos, assuntos cotidianos, assuntos humanos, assuntos de ética, de qualquer coisa, a gente tem que estar preparado para isso. **Talvez a gente aprenda na prática, mas se a gente sair daqui com uma base, com um entendimento, nem que seja assim... que lá vai aumentar mais um pouquinho de impedimento sobre certos assuntos, já é melhor**” (Karoline, Pedagogia, PUC, 27/11/2015. Grifos meus).

Para Libâneo (2015), “[o] que ocorre nas concepções formativas e nos currículos, com consequência na conduta profissional dos professores, é a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico” (LIBÂNEO, 2015, p. 631). Assim, práticas formativas que fomentem articulação e didatização de tais saberes acadêmicos, conforme as demandas de uma escola concreta, são fundamentais. A triangulação professor, aluno e escola, elementos sempre situados, precisa ser norteadora não só dos documentos legais que regem a organização dos currículos (BNCC), e nos que regem a formação (BND, 2019), mas também das práticas cotidianas dos formadores de professores – categoria em que me insiro.

Segundo a BND, as três dimensões – **conhecimento profissional** (associado à prática, à experiência direta de professores e alunos, a partir de conhecimentos já dominados como base para o alcance de outros, previstos); **prática profissional** (oportunidade de vivenciar, durante o curso de formação, processos de aprendizagem cruciais tanto ao professor recém-ingresso na carreira quanto outros já experientes, como formação continuada) e **engajamento profissional** (compreendido como compromisso decorrente do *ethos* constituído, a partir da percepção do valor moral de sua ação profissional e sua responsividade / responsabilidade em relação aos seus alunos, pares e comunidade, de forma mais ampla) – são interdependentes e igualmente relevantes. Acrescenta, ainda, o valor da percepção da “simetria invertida”, processo por meio do qual o licenciando, em formação, espelha-se no professor formador, tido como uma referência (positiva - ou negativa, do que não fazer) para sua ação futura:

“E a decisão que o PIBID deu para mim, referente à escolha da Licenciatura, foi porque tem dois anos que eu estou aqui no curso de

Licenciatura em Física, acabei de formar o quarto período, estou indo para o quinto. E assim que eu entrei aqui na PUC, eu entrei no PIBID, eu na PUC em fevereiro, em março eu já estava participando do PIBID. **Então assim... não deu tempo do curso me falar o que é ser professor, o que me deu a noção do que é ser professor foi exatamente o PIBID e eu tive a oportunidade de pegar um professor supervisor excelente**, que desde quando ele formou no curso de Licenciatura dele, ele dá aula para escola pública de Ensino Médio e é a paixão dele dar aula para escola pública de Ensino Médio. Ele já recebeu convites de universidades, ele recusou, ele recebeu convite, ele dá aula em FUNEC também, ele recebeu convite da FUNEC para ser diretor da escola, ele recusou. Eu até perguntei: “-Ó professor Marco, por que você recusou ser diretor da escola?”, ele falou assim: “-Porque eu vou ficar longe da sala de aula”, foi a primeira resposta que... E tipo assim, **essa visão dele com a paixão de dar aula e a visão dele que ele tem também de querer mudar o ensino, isso também foi muito decisivo para mim, o PIBID foi assim, algo que me fez tomar decisão “não, eu quero ser mesmo professor”**. Porque até eu formar o Ensino Médio, **eu não tinha a visão do outro lado do professor, então a gente é aluno, a gente vê o professor, a gente não tem noção do que o professor passa, do que o professor faz na profissão dele. E o PIBID te coloca desse outro lado, te coloca junto com o professor e te dá essa noção, que é igual ela falou, eu concordo muito com ela, às vezes a pessoa faz o curso de graduação todo, o único contato que ela tem assim com a escola, é nos estágios, forma**. Eu penso assim... Como é que essa pessoa vai conseguir chegar numa sala de aula e dar uma aula? (Lucas, Filosofia, PUC, 27/11/2015. Grifos meus).

Nóvoa (2019) destaca que o percurso inteiro de formação docente deve se dar em “colegialidade”, que se assente sobre três **referências**: a **organizacional** (o projeto educativo da escola), a **pedagógica** (a busca de melhor ambiente educativo) e a **do trabalho coletivo**: “o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por “comunidades de prática”, mas cuja melhor tradução é “comunidades de trabalho” (NÓVOA, 2019, p.205). Isso implica a criação de um processo formativo e socializador num contexto colaborativo, entre pares, a fim de que, por exemplo, experiências exitosas de uns atenuem obstáculos enfrentados por outros, criando um clima de maior segurança e partilha, num processo de constituição coletiva que permite a cada professor (iniciante ou veterano) encontrar seus próprios meios e modos de realizar sua prática:

“Eu comecei a participar do PIBID no final de 2013, no final do quarto período, eu estava me sentindo muito insegura, apesar de gostar, de estar apaixonada pelo curso de Pedagogia, eu tinha aquela

insegurança: “-Será que eu vou dar conta de ser professora? Será que esse é o meu caminho...”. E aí eu fui convidada para aproximar do PIBID, aí eu fui. Para mim, ele foi assim... como uma resposta mesmo, sabe? **É isso mesmo, eu dou para isso (R/SOS), eu adoro estar dentro de sala, eu adoro estar com as crianças, eu adoro fazer os planejamentos, eu acho super gostoso quando a gente reuni (sic) ali os alunos tudo junto com a nossa supervisora.** E aí a gente tá: “-Ah, nós temos que fazer uma horta... Como é que a gente vai fazer? Vamos fazer esse planejamento e vamos bolar”, tudo que a gente vai trabalhar, aí pega as proporções com a prefeitura, de Matemática, de Ciências... Vamos elaborar as aulas. Vamos pensar que caminho a gente vai traçar até chegar na horta ou o caminho que a gente vai traçar para essas crianças, até a gente conseguir ter uma horta juntos. Mas o que isso tem a ver com Matemática? O que tem a ver com Ciências? O que a gente vai trabalhar com relação a isso?” **E assim deu um... é como se abrisse sabe, um leque, do que realmente é ser essa professora na sala**” (Nívia, Pedagogia, UEMG, 25/11/2015, grifos meus).

De maneira análoga, as práticas de letramento⁵ (em múltiplas esferas - literária, linguística, pedagógica, etc.), no âmbito da universidade, precisam fundar-se na situacionalidade dos aprendizes. Assim, os novos estudos do letramento (Lea; Street, 2006; Street, 2009; Assis, 2014; Corrêa, 2011, entre outros), quando abordam a formação acadêmica dos graduandos, especialmente os oriundos de extratos socioeconômicos menos favorecidos, permitem identificar a distância abissal entre as representações trazidas pelos aprendizes e as expectativas dos formadores, mas também dão subsídios para práticas formativas mais pertinentes para esse público.

Os discentes precisam, no espaço-tempo da graduação, (em oportunidades de ensino, extensão, pesquisa, estágios etc.), enxergar a si mesmos, dimensionar suas potencialidades, dificuldades; construir uma identidade pessoal e profissional, a partir da convivência com os novos saberes, valores e representações com que passam a conviver, numa “aculturação” acadêmica (LEA; STREET, 2006). É preciso que se instaure um processo de aproximação entre o projeto individual/subjetivo e o institucional/ coletivo, a partir do sentimento de pertença a determinado grupo ou comunidade, (re)conhecendo suas idiossincrasias, (re)conhecendo as culturas

⁵ Concebe-se letramento como “algo que se realiza em conjunto com outras pessoas (estejam elas presentes fisicamente ou não), o que sempre pressupõe a mediação de artefatos materiais, sociais e simbólicos (STREET, 2003). À luz desse quadro, as práticas de letramento acadêmico são espaço de produção, circulação e recepção de discursos, gerados na interação entre os estudantes, os professores e as demais vozes com as quais interagem” (ASSIS, 2014, p. 804).

disciplinares (valores da área de formação, dos gêneros discursivos e esferas ali valorizados, *etc.*).

Tendo atuado em diferentes instâncias no Pibid da PUC Minas⁶, por dez anos, foi possível perceber, na prática cotidiana, a relevância da constituição, nas equipes, de **comunidades de prática** (de trocas de conhecimento, de estudos teóricos e discussão, de planejamento, intervenção e avaliação, de aprimoramento de competências linguísticas, por meio de leituras, debates, produção de textos de gêneros diversos e apresentação em seminários, *etc.*). É sobre parte do período de formação neste Programa, o Pibid - que a pesquisa aqui apresentada se voltou: a partir de 2015, em diferentes momentos (primeiro com os licenciandos; posteriormente com os egressos, já inseridos na carreira), visamos mapear de que forma essa interação dialógica entre as instâncias coformadora (inicial, dos graduandos, e continuada, no caso dos professores supervisores) e a escola básica, pública, se reverte em experiências e expedientes válidos para aprimoramento do *background* (linguístico, didático, epistêmico, *etc.*) do licenciando.

Aspectos metodológicos e análise dos dados

Para obtenção de um vasto leque de informações que nos interessavam acessar (e muitas das quais ainda estão sob análise), pesquisadores das cinco IES, a partir das leituras teóricas do campo da formação docente, apresentação em seminários e discussões, elaboramos um questionário constituído por 76 questões fechadas (aspectos referentes à identificação/identidade, inscrição socioeconômica, rede de ensino em que estudou, composição familiar, presença e influência de outros professores na família sobre a escolha da carreira, *etc.* – e apenas uma questão aberta. Tomando por base um cronograma elaborado previamente, as diversas equipes de pibidianos dessas cinco IES (em *campi* localizados em Belo Horizonte, Alfenas, São João Del Rey e em distintos *campi* da UEMG) foram levados aos laboratórios de informática das respectivas universidades, acompanhados de pelo menos dois dos pesquisadores, e responderam ao questionário eletrônico (no *Google Docs*). Posteriormente, foram convidados em redes sociais (como *Facebook* e

⁶ De 2011 a 2013, como Coordenadora de Área de Letras; 2013 a 2018, Coordenadora de Gestão de Processos; de 2018 a 2020, como Coordenadora Institucional.

WhatsApp a participar de grupos focais (GF)⁷. As transcrições dos cinco GF renderam significativo material de pesquisa. Por limite de espaço, aqui explorarei cerca de vinte questões fechadas, concernentes ao perfil dos participantes e a experiências de formação em práticas docentes compartilhadas, e em práticas linguageiras usualmente valorizadas no âmbito escolar (na escola básica e nas IES).

Um graduando, em resposta à questão aberta (nº77), afirmou, a respeito de sua disponibilidade para responder ao questionário algo que mostra a construção de uma identidade e de uma visão crítica, por esses licenciandos:

“As pesquisas que serão realizadas possuem um caráter muito importante para os (nós) bolsistas. Pois é uma forma de sistematizar, registrar e mostrar quem somos, a nossa identidade e como é o perfil dos novos professores do país. Talvez seja uma forma de deixarmos de ser apenas números, estatísticas ou mais um "gasto" do governo em um investimento.” (Anônimo, PUC, 2015).

Identificação dos respondentes

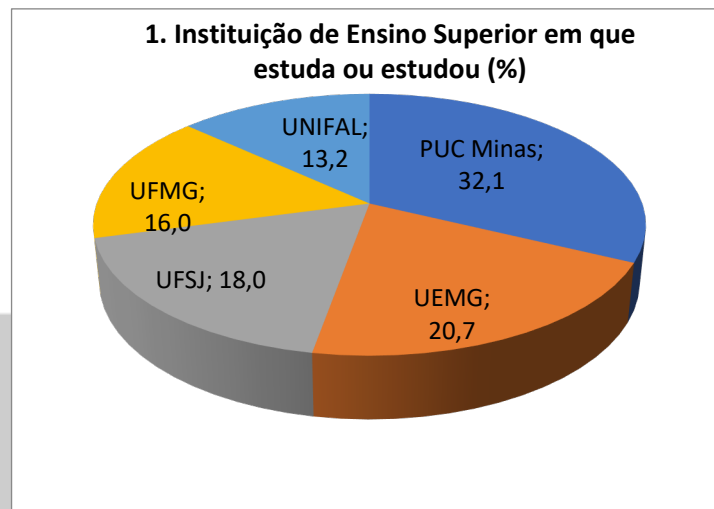
Coletamos grande número de informações sobre os graduandos, dos quais ressaltamos alguns, para compor, de forma sucinta, o perfil destes: 36,3% (321) têm entre 22 a 25 anos; 31,9% (282), entre 17 a 21; 17,2% (152) estão no intervalo entre 26 a 30. A partir de 31 anos, são 146% (159 estudantes). Quanto ao gênero, 592 participantes do Programa (67%) são mulheres; 285 são homens (32,2%) e 0,8% se definem de outras formas (não binário ou trans). Considerando essas duas categorias (nas duas questões iniciais), as informações relevantes: trata-se de um grupo em formação inicial predominantemente jovem (na faixa até 25 anos, concentram-se 68,2% dos respondentes) e mulheres (67%). Isso endossa resultados de inúmeros trabalhos anteriores, que mostram a feminização da docência no Brasil, sobretudo a partir da segunda metade do século 20.

Como terceira questão, referente à conclusão do Ensino Médio, nota-se que a maioria dos respondentes o fez na modalidade regular (745 ou 84,3%), e, acrescentando-se, em escolas estaduais; 56 responderam “outros” (6,2%); 54 provieram de curso técnico profissionalizante (6,1%); 23 acederam à universidade após a EJA (2,6%).

⁷ Cerca de dez alunos de cada IES acederam ao convite – as transcrições dos grupos focais desses pibidianos já foram objeto de análise e exposição em artigos de membros da equipe de pesquisadores e eventos científicos de diferentes áreas, a partir de 2016).

Os graduandos que participaram da pesquisa provinham de três universidades federais – UFMG (141), UFSJ (159) e UNIFAL (117) –, uma pública estadual – UEMG (183) e uma particular, confessional – PUC Minas (284)⁸. Ao todo, foram 884 estudantes, configurando a seguinte divisão de procedência (porcentagem):

Gráfico 1: Procedência dos respondentes



Fonte: elaborado pelos pesquisadores

Quanto à distribuição por cursos de licenciatura, Pedagogia (155 alunos / 17,5% era o de maior contingente, seguido de Ciências Biológicas (96 / 10,9%) e Geografia (81 / 9,2%). O curso de Letras, minha área disciplinar, foi representado por 60 graduandos (6,8%) – com quantitativo menor do que Matemática (75) e História (63). O curso com menor número de participantes foi Dança (11 / 1,2%).

Cada licenciatura (das 16 participantes da pesquisa) poderia ter um subprojeto, com até 24 graduandos, em 3 grupos, cada um sob orientação de um professor orientador na escola pública, com habilitação na área (ou a mais próxima possível: por exemplo, em Música e Dança, normalmente os graduandos fica(va)m sob a orientação de professores de Arte). Cada equipe estava, igualmente, sob a orientação de um professor Coordenador de Área (CA), nas IES.

⁸ O número de bolsistas do Programa de cada IES sempre foi bastante divergente. As universidades federais tiveram, historicamente, prioridade no Programa, na aprovação dos subprojetos e, portanto, sempre tiveram maior número de participantes, mas essa discrepância não se salientou aqui.

Formação em comunidades de prática: as equipes do Pibid

Nesta subseção, indicam-se práticas, temas e atividades didáticas e/ou acadêmicas que compuseram a formação desses participantes. Para a intervenção na realidade escolar, cada equipe realizava o diagnóstico, o planejamento, a execução e avaliação dos projetos didáticos. Indagados sobre quais atividades constituíram sua experiência de formação nas duas instituições, simultaneamente, os graduandos escolheram, dentro de um conjunto de opções apresentadas:

Tabela 1: Atividades formativas em equipes⁹

59. Quais das atividades listadas a seguir fizeram parte de sua formação enquanto bolsista do PIBID, no último ano?	Quantidade	Porcentagem
Participação em palestra na Universidade	729	82,4
Participação em oficina ofertada na Universidade	499	56,4
Participação em seminários e congressos da área de educação, viabilizado ou financiado por meio do PIBID	491	55,5
Visitas a espaços de produção de conhecimento e/ou produção cultural (outras universidades, museus, centros culturais etc.)	431	48,7
Apresentação de comunicações e pôsteres em seminários e congressos da área de educação ou outra área	408	46,1
Participação em grupos de estudo ou reuniões de formação na escola	336	38
Produção de artigos acadêmicos	313	35,4
Participação em palestra na escola pública	256	28,9
Entrei no PIBID recentemente	103	11,6

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores

Em consonância com a dimensão preconizada pela BND, de *conhecimento* profissional, nota-se grande investimento nesse âmbito, nas formações dos graduandos – para além das que objetivam aprimoramento no âmbito dos saberes específicos da área (disciplinares), verifica-se a atenção à formação linguística (desenvolvimento de habilidades orais e escritas, como a produção de um gênero caro à academia, o artigo científico, relatórios, etc.). A realização de palestras, na universidade, para os participantes em formação inicial e respectivos professores supervisores (formação continuada) foi a mais frequente forma de atualização de

⁹ O número que antecede cada questão aqui aduzida é o desta pergunta no questionário de origem, que é replicado no gráfico respectivo. Cada uma das tabelas da pesquisa aparecia com o gráfico correspondente – cada gênero permite visualização de certos aspectos, como a dimensão gráfica de um fator proeminente ou secundário. Dada a limitação de extensão deste artigo, optei por apenas um dos gêneros (ou tabela ou gráfico).

conhecimentos. Para além dessa modalidade, mais passiva (ainda que haja debates), nota-se a proeminência de atividades de protagonismo dos pibidianos e professores supervisores: participação em oficinas (caráter mais prático), em eventos acadêmicos das respectivas áreas, com apresentação de trabalhos (pesquisa a partir da prática docente, produção de artigo acadêmico), além de visitas para formação técnica e/ou aprimoramento estético (museus e outros), bem como participação em grupos de estudos na universidade ou na escola.

A questão seguinte evidencia temáticas que constaram da formação desses jovens nas respectivas IES – os respondentes podiam assinalar mais de uma opção, portanto, o que os resultados nos mostram são as temáticas predominantes – e que constituíram o foco de atenção dos formadores: ao lado de temas críticos do ponto de vista de saberes didático-pedagógicos (trabalho docente, relação interpessoal professor/alunos, currículo, avaliação, história da educação, relações étnico-raciais, etc.), comparecem com bastante frequência aqueles ligados à área disciplinar ou a interesses próprios da faixa etária dos envolvidos (gênero e sexualidade, cidadania, educação ambiental, cinema, TICs)¹⁰.

Tabela 2: Temáticas recorrentes nos eventos de formação dos graduandos

60. Quais das temáticas listadas a seguir foram propostas em atividades de formação organizadas pelo PIBID em sua IES, no último ano?	Quantidade	Porcentagem
Formação de professores e trabalho docente	498	56,3
Relação Professor / alunos	475	53,7
Temas específicos da minha área de conhecimento	326	36,8
Educação das relações étnico-raciais	314	35,5
Avaliação	310	35
Gênero e sexualidade	270	30,5
Cidadania e Participação Política	228	25,7
Educação Ambiental	203	22,9
Mediação de conflitos	189	21,3
Metodologia do Trabalho Científico	171	19,3
Cinema e educação	169	19,1
Inclusão da pessoa com deficiência	168	19
Tecnologias da Informação e Conhecimento	144	16,2
Currículos	130	14,7
História da Educação no Brasil	117	13,2
Saúde	82	9,2

¹⁰ O tema “mediação de conflitos” foi demanda predominantemente dos professores em exercício, dada a dificuldade em lidar com a “indisciplina” e/ou a violência no contexto escolar e, portanto, em orientar os graduandos nesse sentido.

Nenhum	4	0,4
--------	---	-----

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores

Já com a questão seguinte (nº 62, originalmente), buscou-se avaliar uma das dimensões indicadas na BND como relevante: o *engajamento profissional*. Inquiriu-se aos respondentes os temas que eles propuseram para estudos teóricos, debates e formações:

Tabela 3: Temáticas propostas pelos sujeitos em formação inicial (pibidianos)

62. Quais das temáticas listadas a seguir foram objeto de estudos propostos por você e sua equipe na escola em que atua por meio do PIBID, no último ano?	Quantidade	Porcentagem
Temas específicos da minha área de conhecimento	398	45,0
Relação Professor / alunos	341	38,6
Educação das relações étnico-raciais	277	31,3
Avaliação	273	30,9
Gênero e sexualidade	247	27,9
Formação de professores e trabalho docente	235	26,6
Cidadania e Participação Política	228	25,8
Educação Ambiental	228	25,8
Mediação de conflitos	169	19,1
Inclusão da pessoa com deficiência	142	16,1
Tecnologias da Informação e Conhecimento	142	16,1
Cinema e educação	138	15,6
Saúde	113	12,8
Metodologia do Trabalho Científico	96	10,9
História da Educação no Brasil	71	8,0
Currículos	63	7,1
Nenhum	5	0,6

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores

Trata-se dos mesmos temas, com ordem de relevância distinta – os discentes preocupam-se mais com os saberes disciplinares, específicos de sua área de formação. Na sequência, aspectos atinentes à relação interpessoal professor /alunos e os demais temas que, em sua maioria, são eixos transversais à formação.

Vistas as discussões teóricas e/ou temas relevantes que pertinem à **prática profissional docente**, a questão 61 procurou aferir as incursões na prática (a dimensão do **saber fazer**, efetivamente), seja por meio de docência compartilhada (sob tutela do professor supervisor), seja por outra forma de aproximação da realidade escolar concreta:

Tabela 4: Atividades da atuação na escola pública: experiências de formação

61. Quais das atividades listadas a seguir fizeram parte de sua atuação na escola pública, por meio do PIBID, no último ano?	Quantidade	Porcentagem
Produzi material didático para uso em sala	538	60,9
Assumi a regência de uma turma com acompanhamento do professor supervisor	536	60,6
Corrigi atividades feitas pelos alunos	503	56,9
Participei da organização de eventos na escola (mostras, exposições, cineclubes, outros)	434	49,1
Promovi / coordenei debate em sala com os alunos	403	45,6
Ministrei oficina na escola	386	43,7
Produzi ou realizei adaptação de texto para ser trabalhado em sala	323	36,5
Participei de visitas ou atividades em espaços extraescolares promovidos pelo PIBID	322	36,4
Realizei atividade de diagnóstico da realidade escolar ou da área de conhecimento	265	30,0
Corrigi provas feitas pelos alunos	244	27,6
Participei de intervenções e/ou reformulações em espaços da escola (bibliotecas, laboratórios, salas de informática, pátios etc.)	187	21,2
Produzi teatro e/ou vídeo	185	20,9
Assumi a regência de uma turma sem a presença do professor supervisor	173	19,6
Participei de visitas ou atividades em espaços extraescolares promovidos pela escola	172	19,5
Realizei contação de histórias	132	14,9
Ministrei palestra na escola em que atuo	125	14,1
Entrei no PIBID este semestre	104	11,8
Realizei Shows musicais e/ou recitais	76	8,6
Promovi campeonatos e/ou festivais esportivos	56	6,3
Ajudei a organizar grêmio estudantil ou outro tipo de agremiação	14	1,6

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores

Nota-se uma profusão de atividades, desde as mais estritamente afeitas à docência (como produzir material didático – o que pressupõe uma pesquisa prévia, orientada –, assumir regência, corrigir atividades, adaptar textos em função de um grupo específico de alunos, etc.), como outras que, gradualmente vêm se vinculando ao fazer do professor, como participar da organização de eventos, produzir vídeos (competência especialmente relevante em tempos pandêmicos, como agora), realizar campeonatos, auxiliar na constituição do grêmio estudantil ou colegiado escolar, etc.

A legislação prevê, no ensino médio, a formação com vistas a uma adequada inserção no mundo do trabalho; os jovens graduandos, em convívio com os secundaristas, não só estão submetidos ao mesmo princípio – da formação em ação,

em processo – como, frequentemente, se tornam referências (inclusive pela proximidade etária) para esses alunos da educação básica:

“Pensando no curso de educação física, na formação dos graduandos né, igual à Paula falou, a gente está muito distante da licenciatura. **O próprio curso de licenciatura está um pouco distante da escola. Porque todo período que a gente passa a gente vive uma situação romântica da educação**, porque de postura que nós temos que adotar na escola, o que que a gente tem que fazer na escola, como nós temos que contribuir na formação do indivíduo. E aí a gente passa um longo percurso né sonhando com isso. **E uma coisa muito importante do PIBID é que ele proporciona a gente viver a realidade da escola. Porque vai ter situações na escola que não vão ser muito românticas igual a gente vê na literatura, entendeu, vai ter situações complicadas de alunos as vezes de periferia, de alunos que tem comportamentos não tão desejáveis, que a gente não espera, vamos dizer assim né. De estratégias pedagógicas que a gente tem que tomar para poder cativar a turma, conhecer a turma, e assim, propor atividades que possam condizer com características da turma.** Então assim, estar no PIBID pra mim foi muito importante por isso, poder vivenciar o que é uma escola de verdade e poder ter um supervisor que vai dar um *feedback* de coisas que nós temos que tomar mais atenção, de como fazer um planejamento bom da aula, de como tomar cuidado ao propor uma atividade ou não. Assim, o PIBID ele é muito importante para isso. A gente estar na escola e vivenciar as coisas que acontecem dentro da escola.” (SABITA, Educação Física, UFMG, 15/12/2015. Grifos meus).

Como se nota, nas respostas dos jovens graduandos, a formação *na e para* a prática faculta uma inserção mais qualificada e segura na docência, futuramente;

Aguçando a lupa: pibidianos da PUC Minas e práticas de letramentos situados

Brian Street (2003), na perspectiva dos Estudos dos Novos Letramento (NLS), explicita a importância dos múltiplos (eventos e tipos de) letramentos, que variam no tempo e no espaço – conforme demandas e possibilidades de cada comunidade social, o que implica pensar em relações de poder (o letramento não se dá de forma autônoma, é sempre inscrito numa perspectiva ideológica, situada) e as representações que se criam em torno das instâncias de poder e as formas de a elas responder, visto que “os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre

“quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência. (STREET, 2003, p. 77).

Estudos diversos (como os de GATTI, 2014; GATTI *et al.*, 2019) evidenciam que os jovens que se voltam para as licenciaturas, atualmente, são oriundos de extratos socioeconômicos menos favorecidos, chegando à universidade desprovidos de uma série de “competências” e de conhecimentos (como os referentes a práticas de escrita acadêmica e de leitura, considerando-se certos gêneros específicos: artigo acadêmico-científico, resenha, ensaio, *etc.*). A percepção da relação dialética teórico-prática, por exemplo, é uma competência relevante na aculturação acadêmica:

“E eu acho que se fosse definir o PIBID em uma palavra, eu colocaria diálogo, porque eu acho que no PIBID por meio dos diálogos eu consegui me formar. Eu acho que o PIBID não teria sentido para mim, se eu não conseguisse por meio dele enxergar na escola e na universidade alguma coisa que contribuísse grandemente como contribuiu para a minha Licenciatura. [...] E no segundo período, eu comecei no PIBID e depois disso consegui também estágio em escola particular e diversas outras coisas. Mas nenhuma experiência que eu tive, eu acho que se compara ao PIBID, porque de todas elas, o PIBID foi aquela experiência que me possibilitou, como eu disse diálogos. Eu fui por exemplo, [inaudível], eu apresentei trabalhos, conheci outras pessoas, vi o poder e o potencial do PIBID, sabe? Me proporcionou também teoria, agora nem tanto... mas em outras épocas assim no PIBID, se discutia muito questões relacionadas a teoria da nossa área por exemplo de Letras, a gente lia muito, discutia muito. Agora Letras tá com um projeto mais específico assim... na questão da escrita e da leitura, mas tudo o que eu vivi em relação à teoria, me ajudou muito, tudo de conhecimento teórico da faculdade, grande parte eu acho que foi o PIBID que me ajudou, esse olhar diferente por essa leitura (Igor, Letras, PUC, 27/11/2017. Grifos meus).

Para Lea e Street (2006), “uma das dificuldades que muitos estudantes encontram quando ingressam na educação superior envolve a escrita e o discurso acadêmico. Estudantes com uma bagagem proveniente de comunidades linguisticamente minoritárias podem experienciar tais dificuldades em um grau maior do que alguns outros estudantes” (LEA; STREET, 2006, p. 229)¹¹. Cabe à universidade, portanto, prepará-los como leitores/escritores numa perspectiva pessoal

¹¹ Tradução livre do original: “One of the difficulties that many students encounter as they shift into higher education involves writing and academic discourse. Students from linguistic minority community backgrounds may experience such difficulties to a greater degree than some other students.” (LEA; STREET, 2010, p. 229).

(como cidadãos) e profissional (como futuros professores). Demandados a se aculturar nesse novo universo, tais graduandos deverão aprender uma nova linguagem, lastreada em novas práticas sociais; a partir do primeiro momento na academia, travarão contato com gêneros, discursos, sentidos novos, por vezes convergentes (mas às vezes conflitantes) com outros já familiares; precisarão instrumentalizar-se em relação a aspectos interacionais, textuais, linguísticos e normativos que circunscrevem os novos gêneros e novas práticas letradas que passam a compor seu cotidiano. Isso vai acontecendo num processo de interação com os professores e colegas, por meio da criação de uma comunidade de práticas discursivas, ancoradas em certos gêneros, em que o resultado decorrerá do quanto ambos os agentes (docentes e discentes) se engajarem. Daí podermos afirmar que as práticas de letramento são (e precisam ser), sempre, situadas, contextualizadas:

“Quando a gente vai para o PIBID, geralmente bons professores trabalham com projetos, então essa professora que eu tô agora, o ano inteiro é projeto, então a gente já tá muito inserido em elaborar projeto, na prática de projetos. E aí o que acontece com relação no currículo... ele realmente é... ele aborda o que é necessário, só que como a universidade e o PIBID acaba deixando a gente muito crítico, a gente sempre tem o que criticar, mas de fato ele aborda sim, é um currículo que aborda os assuntos que são necessários, dá base. E isso que eu ia falar, que a universidade, ela tem o papel muito assim de te inserir, se você realmente tá interessado, você tem que ir atrás, ela não vai te formar plenamente por algum assunto, ela vai te inserir e vai te mostrar o caminho, daí você vai seguir ou não. [...] E aí... igual a Karoline falou, tem muitos assuntos que infelizmente não é abordado em muitas disciplinas, gênero... preconceito... como a gente sentia falta disso, tanto trabalhar... algum professor do PIBID não abordar ou o currículo não abordar, o coordenador da Educação Física, criou um grupo de estudos que é o GPEF, que é um fruto do PIBID. Então todas essas questões que não são tratadas na graduação, a gente sempre leva para o GPEF, e aí tem que estudar, são feitos seminários” (Pollyana, E.F., PUC, 27/11/2015, grifos meus).

Na sociedade globalizada, conectada e mutável em que vivemos, em que circulam velozmente informações corretas e *fake News*, em redes sociais diversas, que constroem ou destroem capitais (monetários ou culturais), reputações e vínculos pessoais, despertar a criticidade do aluno é crucial. Nesse cenário, profissionalizar-se para a docência precisa considerar

a diminuição das distâncias espaciais – tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital, desenraizando as populações e desconstruindo identidades, e a diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo, determinadas pela velocidade sem precedentes, pela quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos culturais das mídias, características que também colaboram para mudanças nas práticas de letramentos; a multissemiótica que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2008, p.583-584).

Ao lado da grande linguista, é instigante a reflexão de uma graduanda, que aborda questões éticas, estéticas e políticas da formação:

Então é uma coisa assim... que é nossa e que eu consigo ver isso aqui na gente e isso é uma coisa que me deixa muito feliz, que me emociona, porque **eu vejo muita gente que tá formando para ter diploma e dar aula, não para ser professor, para dar aula, para trabalhar numa escola particular, ser bem remunerado. E isso do ser professor, essa identidade do professor, tem gente que acha que isso não é necessário**, acho que o PIBID dá isso para a gente, **essa identidade, essa importância do que é ser professor, isso de ser uma pessoa que é exemplo para as outras pessoas**, muito do que eu já consegui passar, foi a partir de exemplo mesmo. A Vânia pediu para eu comentar da tatuagem, que recentemente eu fiz **uma tatuagem do mapa da África nas costas e isso gerou uma conversa, assim como eu já estava com uma bolsa e um livro de temática feminista para estudos meus**. E gerou uma conversa, perguntou: “-Professora, esse livro seu é de Artes?”, porque eu sempre chego com livro de Artes: “-Não, esse aqui fala sobre as mulheres”, e isso gerou uma discussão. Assim... **essa questão deveria de ser exemplo mesmo, de a gente ser ético, de a gente não praticar pequenos atos de corrupção, de assinar o ponto assim... meia hora você chegou atrasado, você coloca que você chegou sete assim...** De essas coisas, de a gente repensar na gente mesmo assim... **do quanto a gente tá sendo ético, do quanto a gente tá sendo coerente, para a gente estar ali ensinando assim... porque a gente é esse exemplo para essas crianças, para esses adolescentes**. E eu só queria falar esse relato mesmo, que eu fico muito feliz, emocionada assim de ver essa vontade de ser professor, de querer isso, de fazer essa escolha que é muitas vezes criticada. (Karoline, Pedagogia, PUC, 27/11/2015)

O fato de lidarmos com a formação de jovens graduandos (nascidos, majoritariamente, no final do século 20 e início do 21), que ensinarão a uma geração do 21, mas já dotados de novas condutas e novos valores, coloca em xeque diferentes perspectivas e crenças, diferentes representações nossas sobre a realidade. Essas distintas concepções destacam o valor social e compartilhado da linguagem, na construção de representações sociais, dialógica e dialeticamente: conhecimentos socialmente elaborados (como “senso comum” ou “conhecimento científico”) se vão disseminando, e todas essas assunções (ou representações) são respostas a estímulos do ambiente em que vivemos, pois “[o] que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente; e o que distingue o meio ambiente é sua autonomia, sua independência com respeito a nós, ou mesmo, poder-se-ia dizer, sua indiferença com respeito a nós e as nossas necessidades e desejos. (MOSCOVICI, 2005, p. 30). Educar é construir um quadro de referências e práticas comuns, e, por isso é complexo:

“O que vocês estavam falando aí das questões sociais serem discutidas na escola eu também acho que a educação é uma forma de emancipação. Só que aqui na... **a gente sempre tem essa divergência, às vezes um posicionamento e num discurso bem duro**, falando assim: “Ah, mas vocês estão querendo fazer doutrinação na escola”. Só que aí teve um tempo que a discussão é tão violenta, que eu falo assim: “-Será que tá mesmo?” (RISOS) **Só que o PIBID, e se o PIBID contribuiu com a formação, ele me contribuiu nisso, porque na vivência da escola a gente vê que na verdade os alunos são formados o tempo todo pela família, que às vezes não tem o conhecimento. Pelos jornais, pela TV, por tudo, o tempo todo, ele é formado para ser preconceituoso, para continuar do jeito que tá, tá legal? Será que tá legal mesmo tudo o que tá acontecendo aí? Essa pobreza de discurso e essa necessidade de falar? Eu acho que a gente tá numa sociedade assim, muito Facebook, todo mundo tem a necessidade de falar, tem que ter opinião, com o mínimo de conhecimento, então eu acho sim que a educação ela é para emancipar.** E assim... primeiro que é hipocrisia você falar que eu sou imparcial, porque não tem como você ser imparcial, porque no momento que você escolhe aquele dia falar sobre aquele assunto, você tá sendo imparcial, é de acordo com sua formação que você vai fazendo suas escolhas e passando essas escolhas para os alunos. E você mostrar o lado diferente, porque é diferente gente, é muito difícil, **o que a gente tenta discutir na sala é muito difícil isso condizer com o que ele vê na TV ou com o que ele vê em casa, e eu acho que muitas vezes a gente forma a família pelos alunos, porque os alunos levantam para dentro de casa as discussões.** Às vezes o pessoal fala assim: “- Aí você quer ser professor”, desmerecendo tanto”, mas olha só o quanto a gente pode

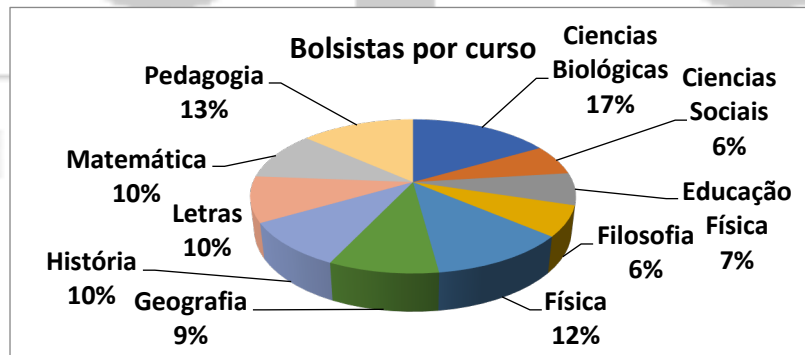
transformar, né? Porque se a gente consegue transformar por esse aluno a família, vai crescendo, já é muito. [...] . Por exemplo, quando o ENEM virou uma coisa de esquerda, isso virou clichê né? (R/SOS) A questão da mulher, a gente vê que tem um problema grave nisso aí né, **a gente tem que parar de ser FLA/FLU e discutir as questões com mais seriedade né, e o professor eu acho que é o maior agente para poder trazer isso para a escola.** (Jéssica, Geografia, PUC, 27/11/2015, grifos meus).

Compreendendo que a formação profissional se dá por meio do acesso a práticas languageiras e em comunidades de prática (de formação no grupo de pares), discuto brevemente alguns resultados dos licenciandos da PUC Minas.

Quem são esses jovens graduandos?

Dos respondentes da PUC Minas, temos a seguinte distribuição¹²: Ciências Biológicas (47), Ciências Sociais (18), Educação Física (19), Filosofia (18), Física (33), Geografia (26), História (28), Letras (28), Matemática (29), Pedagogia (38), totalizando 284 estudantes.

Gráfico 2: Configuração de Bolsistas PUC Minas



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Nesta IES, 121 estudantes (42,7%) tinham entre 17 e 21 anos; 89 (31,4%), entre 22 e 25 anos; 52 graduandos (18,3%) inscreviam-se na faixa de 26 a 30 anos; nas duas faixas restantes, temos: 31 a 38 (16 ou 5,6%) e acima de 38 anos, 6 (2,1%).

¹² Algumas áreas tinham dois subprojetos: as Ciências Biológicas (*campi* Belo Horizonte e Betim) e Pedagogia (*campi* Belo Horizonte e Poços de Caldas). Com relação à faixa etária, a maioria tinha até 25 anos (o que espelha também o conjunto global de respondentes):

Com relação à identificação de gênero, 177 são do sexo feminino (62,4% %), 105 do sexo masculino (37 %) e 1 respondente (0,4%) se declarou não binário. Nota-se, também nos programas de formação desta IES, a predominância feminina no magistério e se reitera a hegemonia da escola pública como formadora desses jovens que vêm para as licenciaturas:

Tabela 5: Instituição em que cursou Ensino Médio

Tipo de instituição em que cursou o Ensino Médio	Quantidade
Apenas em escola particular	30
Escola pública estadual	203
Escola pública municipal	28
Escola pública e particular	15
Escola pública federal	7

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores

Entre outros dados relevantes, informações sobre o extrato socioeconômico dos licenciandos mostram alta proporção de graduandos em níveis de renda familiar mais baixos: até dois salários mínimos (66 / 23,3%); de 2 a 5 salários (153 ou 53,9%); de 5 a 7 salários (39 ou 13,7%); acima disso, somente 12 têm famílias que recebiam mais de 10 salários mínimos à época da pesquisa. Um outro dado da pesquisa é que 78% dos estudantes têm renda individual de até um salário-mínimo (e, nessa medida, necessitam da bolsa recebida (R\$420,00)).

Tabela 6: Fontes de renda

32. Você tem algum outro tipo de renda, além da bolsa PIBID?	Quantidade
Estágio remunerado	32
Outra atividade profissional	31
Outra renda	27
Outra bolsa	14
Nenhuma	179

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores

Para muitos, foi fator responsável pela não evasão e pela adesão à carreira docente, pela oportunidade de se inserirem na ambiência escolar precocemente e por se sentirem mais seguros para ingressar na profissão. Assim, conclui-se que a maioria depende de políticas públicas como esta para sua permanência na universidade

Experiências, agências ou acesso a veículos de letramentos

Nos dados aqui expostos, a intenção foi mostrar as fontes/agências de letramentos (diversos) a que acedem esses graduandos.

Tabela 7: Atividades culturais e de lazer (agências de letramentos sociais)

13. Assinale qual a sua frequência às atividades culturais e de lazer	Anual mente	Mensal mente	Trimestral mente	Semanal mente	Rara mente	Nunca
Bares, boates e afins	5	75	27	54	63	59
Vai ao cinema	21	118	76	13	49	6
Assiste a filmes/séries em DVD ou internet	1	56	14	195	17	0
Vai ao Teatro	54	25	61	4	99	40
Vai ao Estádio de Futebol	22	16	33	3	60	149
Vai ao Shopping	7	139	51	42	36	8
Assiste a show de música	43	49	62	14	79	36
Assiste a Concertos de música clássica	36	9	34	2	78	124
Frequenta Bibliotecas	4	92	28	136	22	1
Visita Centros Culturais	27	85	68	20	68	15
Visita exposições e galerias de arte	43	43	68	10	92	27
Visita Museus	44	49	82	14	79	15
Visita parques e praças	12	128	47	68	26	2

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores

Em sua maioria, as opções de lazer são bares e afins; cinema e filmes de plataformas de *stream* integram práticas do cotidiano. Agências difusoras de saberes mais “eruditos” (também necessários a docentes experienciar), como teatro e concertos musicais não constituem repertório desses jovens. Centros culturais são uma opção (muitos oferecem gratuidade), porém galerias de arte ou museus são relegados em seu potencial formativo. No Pibid, uma das ações visava propiciar contato com essas agências culturais.

Tabela 8: Acesso a redes sociais

14. Assinale com que frequência você acessa as redes sociais descritas	Mais de 1x por dia	1x por dia	1 ou mais vezes por semana	Quinzenal mente	1x por mês	Não tenho
<i>Facebook</i>	186	48	27	5	5	12
<i>Twitter</i>	22	7	13	8	27	209
<i>Instagram</i>	89	22	28	4	8	132

<i>Google +</i>	62	17	31	7	50	116
<i>Tumblr</i>	5	8	9	2	9	254
<i>LinkedIn</i>	3	1	7	5	19	248
<i>WhatsApp</i>	243	16	7	3		14

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores

Como fontes de acesso a notícias, para obtenção de informações, os meios de comunicação indicados foram: redes sociais (243), TV (176), rádio (118), jornal impresso (96), Google notícias (94), revistas (41). Reitera-se que as redes sociais são, efetivamente, o veículo preferencial desses jovens; não foi possível identificar quais os programas mais vistos com o objetivo de se informarem.

Tabela 9: Tempo dedicado a diferentes tipos de leitura

15. Assinale com qual frequência se dedica aos diferentes tipos de leitura descritos	Mais		1 ou mais	Quinz	1x	Nu
	de 1 x por dia	1x por dia	vezes por semana	enal mente	por mês	nc a leio
Leitura de poesias e outras obras literárias	23	25	71	25	77	62
Leitura técnica / acadêmica	89	73	92	12	14	3
Leitura de cunho religioso	16	31	45	26	53	112
Leitura de textos jornalísticos	74	77	79	24	19	10

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

De modo geral, informam dedicar-se, prioritariamente, a leituras literárias e acadêmicas (intransitivamente, sem explicitar os gêneros mais lidos). Textos jornalísticos (especialmente os virtuais) também constituem o repertório de práticas de leitura desses respondentes. Em termos de gêneros, predominam os literários (ficção). Quanto aos gêneros literários que fazem parte de sua rotina, 109 afirmam a preferência por romances, seguido de 61 que apontaram “aventuras”; 33 disseram preferir “gênero religioso”; 18 indicaram gênero policial, 16 optaram por “poesia”; 9 informaram “autoajuda” e o mesmo escore, “ficção”; outros gêneros foram indicados, com pequeno escore. Eles poderiam apontar mais de uma resposta.

Diante do que vimos, a participação no Pibid os ajuda a ter acesso a um conjunto considerável de novas instâncias e eventos de letramento. O fato de, desde o início, participarem de grupos de leituras e debates, apresentação de trabalhos acadêmicos em eventos das áreas específicas, produção de artigos e outros gêneros – *powerpoints* para exposição nos seminários semestrais, jornais murais nas escolas, vídeos sintetizando ou registrando as intervenções, fotografias e descrições (nos diagnósticos), entre outros, certamente constituem um acervo de experiências linguageiras e docentes de relevo para a formação desses futuros professores¹³.

As contribuições não se resumem aos bolsistas; também para os formadores (e, portanto, para os cursos de licenciaturas), há, entre outras contribuições, o fato de propiciar questionamentos e melhorias dos currículos, de interligar saberes da ciência (epistemologia) com a ciência da educação (metodologia), de fomentar aprendizagens e vivências de socialização e de compartilhamento de ações / estratégias pedagógicas (por meio da práxis que se evidencia no trabalho coletivo e participativo, junto aos pares, ao professor supervisor e ao professor orientador de área).

Considerações finais

Em relatório de 2014, sobre a formação que se tem no Pibid, Gatti *et al.* afirmam que, como política pública de formação, este “[C]ontribui para a valorização da profissão de professor. Constitui-se em rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica. É um programa que desacomoda as licenciaturas e mobiliza escolas. Por suas contribuições deve ser institucionalizada e tornada perene como política de Estado.” (GATTI *et al.*, 2014, p.106). Concordo com essas afirmações – não apenas porque se criam comunidades de práticas e de estudos, mas também equipes interdisciplinares que pensam, discutem, planejam, registram, intervêm e avaliam – a partir de uma problematização do real, da escola e aluno concretos, do professor e suas potencialidades e dificuldades. Ao favorecer efetivo diálogo entre todos os atores e instâncias formadoras (no sentido bakhtiniano

¹³ Para Gatti (2014), o Pibid proporciona: contato direto dos Licenciandos Bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos. Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática. Estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos. Estimula o espírito investigativo. Contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes. Proporciona formação mais qualificada dos Licenciandos (GATTI *et al.*, 2014, p. 104).

de comunicação ativa / responsiva e responsável), constitui-se grande espaço de reflexão e de renovação de reflexões práticas e teóricas sobre o fazer docente. As competências de fala/escuta, de escrita/leitura, em moldes bastante satisfatórios, nesse espaço-tempo diferenciado se plasam por meio de comunidades solidárias de práticas docentes. Tudo isso, acredito, contribui para o aprimoramento dos graduandos que, nesse processo, mobilizam saberes e habilidades variadas, aprendem a argumentar (em situações concretas com os pares, os professores supervisores e da universidade e os alunos da educação básica). Isso lhes confere maior competência comunicativa, pedagógica e sobre saberes teórico-práticos de sua área, propiciando convicção sobre o ingresso, e resiliência para a permanência na carreira docente. Para fechar, a fala de uma respondente:

“O PIBID tem um papel fundamental na minha formação, visto que é feita uma ponte entre teoria e prática, tema tão falado. O programa possibilita a vivência no meu campo de interesse de atuação, e mostra os desafios e as recompensas, e nos dá inclusive a possibilidade de saber se é isso mesmo que queremos. (Já vi casos de colegas que saíram da graduação de licenciatura após o PIBID). No meu caso, ele só serviu para constatar essa vontade.” (Não identificado, resposta aberta, UEMG, 2015).

REFERÊNCIAS

ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 43 (2): p. 801-815, maio-ago. 2014.

BARROS, E. A. B. R. de. Ler e escrever em tempos de regime letivo remoto: percepções e representações de graduandos das ciências humanas. In: **Práticas discursivas em letramento acadêmico**: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. ASSIS, Juliana A.; KOMESU, Fabiana; FLÜCKIGER, Cédric (Org.). Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

BARROS, E. A. B. R. de; SANTOS, L. dos. Profissionalização docente: conexão entre teoria, práticas educativas e trabalho coletivo em uma política pública de formação. **Revista Inter-Ação**. V.46, n.1, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum de Formação Docente**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial. p. 333-356, 2011.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**. Novos cenários de formação. Brasília: Edições UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf .Acesso em: 15 dez. 2020.

GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298> Acesso em: 20 mar.2021.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46132> Acesso em: 05 jan.2021.

LEA, M. R.; STREET, B. V. *The “academic literacies” model: theory and applications. Theory into practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 404 páginas. Trad. Pedrinho A. Guareschi.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da Divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso** . v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

STREET, B. *What’s “new” in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf Acesso em: 15 jun.2020.

STREET, B. 'Academic Literacies approaches to Genre'? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262549853_'Academic_Literacies_Approaches_to_Genre' . Acesso em: 05 jul.2021.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating Communities of Practice**. Harvard Business School Press, 2002

Recebido em 06 de agosto de 2021
Aprovado em 30 de outubro de 2021